
DUPRIEZ Vincent. *Peut-on réformer l'école ?
Approches organisationnelle et institutionnelle du
changement pédagogique*

Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015, 178 p.

Yves Verneuil



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4645>

DOI : 10.4000/rfp.4645

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 143-146

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Yves Verneuil, « DUPRIEZ Vincent. *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 19 octobre 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4645> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4645>

© tous droits réservés

Bibliographie

- BATTAGLIOLA F. (1988). *La fin du mariage ?* Paris : Syros.
- FAURE S. (2006). « HLM : côté filles, côté garçons ». *Agora débats/jeunesse*, n° 41, p. 94-108.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1988). « Commentaire à propos de l'article de R. Establet, "Subversion dans la reproduction scolaire" ». *La Revue économique*, n° 1, p. 113-114.
- KERGOAT D. (2002). *Se battre, disent-elles...* Paris : La Dispute.
- KERGOAT P. (2006). « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière ». *Sociologie du travail*, n° 48, p. 545-560.
- KERGOAT P. (2014). « Entre élaboration et transmission. Quand le genre bouscule les résistances ». In V. Cohen & J. Calderón, *Qu'est-ce que résister ? Usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- MOREAU G. (1991). *Filles et garçons au LEP*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Nantes.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- PIALOUX M. & BEAUD S. (1999). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.
- ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- TERRAIL J.-P. (1995). « L'essor contemporain de la scolarisation des filles et son interprétation ». In Ephesia (dir.), *La place des femmes*. Paris : La Découverte, p. 586-590.
- THÉRY I. (2007). *La distinction de sexes. Une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob.

DUPRIEZ Vincent. *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015, 178 p.

L'historien Antoine Prost a récemment publié un important ouvrage sur les réformes dans l'éducation de 1936 à nos jours : *Du changement dans l'école* (2013). L'étude de Vincent Dupriez porte sur un sujet similaire, mais présente plusieurs différences : son approche relève de la sociologie des organisations et des professions (la question est moins celle du contenu des réformes que de leur conception organisationnelle et institutionnelle), son ambition est théorique (même si le propos est toujours illustré par des exemples) et, comme l'annonce le titre, son orientation est entièrement centrée sur le changement des pratiques pédagogiques dans

la classe. La question que pose V. Dupriez, professeur de sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain, est de savoir pourquoi les réformes éducatives sont si nombreuses à échouer. Peut-on déterminer les conditions institutionnelles et organisationnelles qui peuvent limiter le risque d'échec ? On le voit, la question est d'importance.

La première partie présente différents modèles théoriques pour penser le changement dans les systèmes éducatifs. Elle débute par les approches fonctionnalistes du changement. V. Dupriez montre que les réformes ont d'abord été pensées selon un mode hiérarchique et vertical. Les décideurs se préoccupent ensuite des personnes relais susceptibles de porter la bonne parole. « Recherche-Développement-Diffusion », tel est le modèle, qui fait des enseignants au mieux des agents passifs, au pire de déplorables forces de résistance. Les recherches sur l'appropriation des réformes montrent pourtant que les enseignants sont des agents actifs et transforment les réformes en fonction de leur environnement. Si les décideurs ne tiennent pas compte de cet enjeu, ils risquent d'ailleurs de démotiver les enseignants, qui d'une part vont estimer que les réformes sont déconnectées de leur environnement de travail, et d'autre part déplorer que leur autonomie soit brimée. V. Dupriez écrit de ce fait : « En termes de motivation, une erreur en tout cas doit être évitée : une réforme qui commence par critiquer le système existant et ses enseignants risque de ne pas réussir à les entraîner dans le changement et donc de ne pas atteindre les résultats souhaités » (p. 32). Les recherches qui portent sur l'établissement comme lieu de promotion et de relais du changement montrent que la participation des enseignants aux prises de décision a pour conséquence une amélioration de la qualité du travail. De ce fait, les réformes ne doivent pas être pensées seulement au niveau du pilotage central, ni au niveau de l'établissement, mais en conjuguant les divers niveaux, ainsi que les divers acteurs : elles doivent être « systémiques ».

Le deuxième chapitre insiste sur l'autonomie des enseignants. Dans la perspective de l'« école de la contingence structurelle » (qui part du postulat que les structures organisationnelles sont à la fois adaptées et influencées par leur environnement), cette autonomie est présentée comme une réponse à la diversité des situations de classe et des caractéristiques des élèves. Dès lors, la logique bureaucratique du système éducatif doit faire sa part à la responsabilité professionnelle (au sens que donne à ce terme la sociologie des professions) des enseignants. L'autre perspective présentée

dans ce chapitre est celle de K. E. Weick, qui, mettant en doute le présupposé rationnel des structures organisationnelles, considère que les organisations éducatives reposent sur des parties relativement autonomes et finalement peu soumises au contrôle de leur hiérarchie : il s'agit de « systèmes faiblement articulés ». Cette constatation explique que le système scolaire soit si favorable à l'éclosion d'innovations locales (qui partent parfois d'une déviance par rapport aux prescriptions), mais si défavorable aux réformes planifiées et décidées à partir d'une autorité centrale. À moins, peut-être, de rendre le projet de réforme légitime aux yeux des praticiens que sont les enseignants...

C'est pourquoi le troisième chapitre s'attache à présenter l'approche « néo-institutionnaliste ». À l'instar de Weick, ce courant s'inscrit en faux contre l'approche wébérienne traitant les organisations comme des espaces rationnels, organisés en fonction de la poursuite de leurs objectifs formels. Il estime que le découplage entre la structure bureaucratique et l'autonomie professionnelle laissée aux enseignants n'est pas motivé par la recherche de l'efficacité, mais qu'il est le résultat de conventions culturelles et idéologiques devenues implicites (en ce sens, on pourrait dire que ce courant rejoint les préoccupations de la socio-histoire et son souci de la genèse des institutions). Plutôt que de rechercher la signification en termes d'efficacité de la structure organisationnelle du système éducatif, il vaut donc mieux réfléchir sur les présupposés qui prétendent fonder sa légitimité. L'approche néo-institutionnaliste en déduit que toute réforme doit d'abord s'appuyer sur un travail de légitimation, afin d'obtenir l'adhésion des acteurs du changement.

La deuxième partie de l'ouvrage adopte un angle différent. Alors que la première partie s'attachait à analyser différents cadres théoriques et à expliquer leurs conséquences sur les projets de réforme, la deuxième partie décrit trois politiques scolaires et se demande si ces politiques produisent vraiment un changement pédagogique et davantage d'efficacité. Ces politiques sont la décentralisation, la mise en concurrence des établissements et le pilotage par les résultats. Elles peuvent être associées dans la pratique, mais, pour la clarté du propos, sont présentées successivement dans trois chapitres. Particulièrement en vue dans le monde anglo-saxon, elles se veulent « post-bureaucratiques » et prétendent modifier les pratiques non en promouvant une doctrine pédagogique, mais en modifiant l'environnement structurel des systèmes éducatifs.

Les politiques de décentralisation peuvent mettre

l'accent sur le chef d'établissement (modèle managérial), préférer une version *professionnelle* (qui renforce le pouvoir des enseignants) ou adopter un modèle communautaire (parents et communauté acquièrent le pouvoir sur l'établissement). Analysant les résultats des études empiriques, V. Dupriez souligne que la recherche ne permet pas de conclure que ces modes de gouvernance produisent de meilleurs résultats. Une lecture néo-institutionnaliste de ces réformes conduit à montrer qu'elles reposent surtout sur un présupposé néo-libéral, hostile à la bureaucratie et convaincu qu'il faut permettre aux talents de se déployer, afin de mettre fin à l'échec d'une école publique dont les performances seraient faibles ; mais le changement pédagogique n'a pas été pensé. Accorder plus d'autonomie aux équipes éducatives locales ne garantit pas que cette autonomie va être source d'une évolution des pratiques enseignantes. Cette politique peut donc ne pas profiter aux élèves ; selon certains auteurs, elle peut même leur nuire, en renforçant la différenciation entre établissements.

De fait, la mise en concurrence des établissements scolaires est parfois expressément associée à de telles réformes. Dans la logique libérale, le marché est source d'efficacité : alors que les fonctionnaires sont avant tout à la recherche de leur intérêt (corporatisme), les consommateurs, dans une situation de mise en concurrence, vont exiger un meilleur service rendu. Seulement, une fois encore, les recherches empiriques tendent à nuancer, voire à contredire les présupposés de ce modèle. Dans un système de marché scolaire, l'innovation principale porte parfois sur le marketing, les établissements cherchant surtout à donner d'eux-mêmes une bonne image, pour attirer des élèves ou un certain type d'élèves. Par ailleurs, loin d'être favorables aux innovations pédagogiques, les parents sont parfois attachés aux modèles pédagogiques les plus traditionnels. Enfin, le libre choix des établissements semble profiter surtout aux élèves les plus performants. En tout état de cause, les effets sont très modérés sur l'amélioration du système éducatif. Il faut dire que les parents, comme l'a montré Agnès van Zanten (2009), sont moins préoccupés par les questions pédagogiques que par la question des fréquentations de leurs enfants...

Se sont récemment multipliés les outils d'évaluation standardisés des acquis des élèves. Lorsque les résultats de ces évaluations sont publiés, ils peuvent constituer la base d'un palmarès censé offrir une information sur les performances des établissements. Ces

outils s'inscrivent souvent dans un nouveau mode de pilotage du système éducatif, par les résultats. Les équipes éducatives sont autonomes, mais l'évaluation *ex post* doit les amener à une posture réflexive sur leurs pratiques pédagogiques. Dans les cas extrêmes, essentiellement anglo-saxons, le pilotage par les résultats s'accompagne de mesures incitatives (primes salariales) ou punitives (fermeture d'une école si les résultats sont mauvais pendant plusieurs années). Toujours en se fondant sur des études empiriques, V. Dupriez montre que ces conceptions, qui relèvent du *New public management*, prétendent s'appuyer sur l'autonomie des équipes éducatives, mais sont surtout la source d'une nouvelle normalisation, qui vient heurter la traditionnelle autonomie professionnelle des enseignants. Il est vrai que le but recherché est bien d'obliger les enseignants à rendre des comptes : puisque l'efficacité de l'inspection est contestable, mieux vaut une « politique de reddition de compte » à travers des indicateurs de résultats. Le problème est que si les chefs d'établissements, et on les comprend, sont souvent soucieux des résultats obtenus par rapport aux standards, les enseignants, pour leur part, ont tendance à considérer ces standards comme peu représentatifs de la réalité de leur travail. Au total, conclut V. Dupriez, les recherches en sciences de l'éducation conduisent à un bilan critique de l'apport des nouveaux modes de gouvernance : ceux-ci « n'ont pas apporté le potentiel d'innovation et de dynamisme que leurs promoteurs annonçaient » (p. 121).

La troisième partie approfondit l'opposition entre la logique de la standardisation et la logique professionnelle, la première étant considérée par certains auteurs comme susceptible de conduire à une déprofessionnalisation du métier d'enseignant – terme qui nous paraît meilleur que celui de « prolétarianisation » adopté par d'autres auteurs. Le premier chapitre de cette partie présente des exemples de programmes pédagogiques clé en main, tels que les *comprehensive school reforms*, qui proposent des stratégies innovatrices tenant compte de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et incluent un volet de formation des enseignants, un support technique, une assistance externe ainsi que des objectifs chiffrés de performance. Les programmes étant souvent conçus par des spécialistes des sciences de l'éducation, il est tout naturel que les sciences de l'éducation se soient intéressées à mesurer leurs effets. On ne sera pas étonné d'apprendre que les concepteurs de ces programmes n'ont pas à ce sujet le même avis que les autres. Tou-

jours est-il que l'effet semble faible au total. Les concepteurs des programmes, il est vrai, peuvent toujours faire valoir qu'aucune des écoles n'en respecte intégralement le contenu.

Faut-il voir dans ce décalage la nécessité pour les enseignants d'adapter les programmes à un environnement précis, ou bien le refus des enseignants de devenir les simples exécutants de programmes conçus en dehors d'eux, un refus de déprofessionnalisation en somme ? En tout cas, certains chercheurs considèrent que ce n'est pas vers des programmes standardisés qu'il faut se tourner pour accroître la qualité des systèmes éducatifs, mais au contraire vers une logique de « développement professionnel ». Ce serait le meilleur moyen de favoriser la diffusion des innovations.

Comprehensive school reforms et promotion du développement professionnel des enseignants sont deux types de réflexion sur les relations entre la recherche en éducation et les enseignants. Aux États-Unis, la tension est forte entre les tenants de ces deux orientations. Cependant, celles-ci peuvent ne pas s'opposer, si les enseignants sont davantage associés aux prises de décision. V. Dupriez rappelle que R. M. Ingersoll a montré que « là où les enseignants sont davantage associés aux prises de décision, on observe plus de coopération entre enseignants, des personnes plus engagées dans leur métier, moins de *turnover* des enseignants et moins de problèmes de comportement des élèves » (p. 151). C'est pourquoi V. Dupriez estime finalement que l'opposition entre le recours à des outils standardisés et la logique professionnelle du métier d'enseignant peut être dépassée, pour peu que la solide formation professionnelle des enseignants permette à ceux-ci de s'approprier ces outils et qu'on les laisse les adapter aux contextes locaux. « En somme, conclut-il, l'expertise des enseignants est à nos yeux au cœur de tout processus de réforme pédagogique » (p. 158).

On pourrait évidemment voir dans cette conclusion un instrument d'autopromotion des sciences de l'éducation, puisque V. Dupriez insiste sur la nécessité d'une formation non pas seulement professionnalisante (qui prépare à agir en professionnel), mais aussi professionnelle (qui forme des professionnels ayant du pouvoir sur leur métier), ce qui suppose, selon lui, que les futurs enseignants bénéficient d'une importante formation en sciences humaines, « et en particulier [en] psychologie et [en] sociologie » (p. 157). Cependant, la question des relations entre les sciences de l'éducation et les praticiens est effectivement une question qui mérite qu'on s'y arrête. La thèse de V. Dupriez est que

le développement professionnel, s'il favorise l'innovation, ne suffit pas, en lui-même, à susciter une réforme ; il n'est donc pas hostile aux programmes conçus par des spécialistes et au recours à des outils standardisés, à condition qu'on fasse des enseignants de vrais professionnels aptes à faire des choix et à adapter les outils proposés. En tout état de cause, il se montre sceptique sur l'efficacité, en termes de réussite scolaire, des réformes de la gouvernance (décentralisation, mise en concurrence, politique de pilotage par les résultats), qui lui paraissent surtout inspirées par l'idéologie néo-libérale. C'est donc finalement un livre à thèse, même si les différentes théories sont présentées avec une grande objectivité et si les jugements reposent sur des enquêtes empiriques.

C'est d'ailleurs un des mérites de cette étude : au passage, le lecteur apprend beaucoup sur les différentes théories qui existent en matière de changement organisationnel et institutionnel. Il faut souligner ici l'aspect très didactique de cet ouvrage, à la structure claire, avec des conclusions qui résument bien le propos de chaque chapitre. L'auteur ne craint pas d'user d'expressions spécialisées, mais il s'emploie toujours à définir clairement les termes. Bien rédigé, le livre est d'une lecture agréable. La bonne articulation entre son approche, théorique, et le relevé des recherches empiriques n'y est pas pour rien.

L'analyse d'un certain nombre de réformes menées aux quatre coins du monde fait d'ailleurs de cet ouvrage un modèle d'éducation comparée. On constate la similitude de maintes politiques actuellement menées dans différents pays. Le cas français n'est pas le plus étudié, mais le lecteur pourra se reporter très utilement à l'ouvrage d'André Robert *L'École en France de 1945 à nos jours* (2010), dont les analyses nous semblent converger avec celles du présent ouvrage.

Celui-ci est destiné non seulement aux étudiants et aux chercheurs en éducation, mais aussi aux décideurs, qu'ils soient hommes politiques ou membres de l'administration. On ne peut que leur recommander chaudement la lecture d'un livre qui n'hésite pas à proposer une vision très critique d'idées à la mode. Par ailleurs, sa thèse centrale (la diffusion de l'innovation pédagogique passe par une politique de développement professionnel des enseignants) ne peut, dans le cas français, que retenir l'attention, puisque les enseignants sont désormais recrutés au niveau du master. En tout cas, l'idée qu'il ne faut pas commencer par braquer le monde enseignant, si l'on veut réussir une réforme, ne manquera pas de rappeler quelques sou-

venirs. Évidemment, d'autres considéreront qu'il faudrait avant tout avoir en France davantage de syndicats réformistes...

Yves Verneuil

Université de Reims Champagne-Ardenne

Bibliographie

- PROST A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes dans l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- ROBERT A. (2010). *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- van ZANTEN A. (2009). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.

FALAIZE Benoit, HEIMBERG Charles & LOUBES Olivier (dir.). *L'école et la nation*. Lyon : ENS Éditions, 2013, 516 p.

Interroger le lien entre école et nation expose à un double travers : biaiser les analyses sous l'influence de l'instrumentalisation politique du thème de l'identité nationale ; faire de l'école l'institution génératrice par excellence du sentiment national. *L'école et la nation*, actes d'un séminaire qui s'est tenu en 2010 en trois lieux (Lyon, Barcelone, Paris) sous l'égide de ce qui était encore l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), échappe à ce double écueil. L'ouvrage évite de faire de ce lien une question franco-française en associant une soixantaine de chercheurs, témoignant de plus d'une vingtaine de situations nationales ou régionales, pour mettre en évidence la variabilité des enjeux du traitement scolaire de la nation selon les lieux, les temps et les orientations politiques indissociablement scolaires et nationales. S'il est évidemment impossible de prétendre résumer une telle richesse, on peut suggérer divers itinéraires de lecture que l'ouvrage rend possible, à commencer par celui qu'il propose.

Les contributions sont regroupées en trois étapes :

1) « Construction et déconstruction du roman scolaire de la nation », qui examine quelques problématiques étrangères représentatives du traitement scolaire du passé national, avant de l'aborder dans le cadre scolaire français. L'examen de la situation au Québec entre mémoire des luttes anciennes pour le maintien